



**You have downloaded a document from**  
**RE-BUŚ**  
**repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Dziecko w relacji intersubiektywności - hermeneutyczne odkrywanie znaczeń literackich w edukacji

**Author:** Katarzyna Krason

**Citation style:** Krason Katarzyna. (2012). Dziecko w relacji intersubiektywności - hermeneutyczne odkrywanie znaczeń literackich w edukacji. W: E. Gondek, I. Socha, B. Pytlos (red.), "Przestrzenie kultury i literatury : księga jubileuszowa dedykowana Profesor Krystynie Heskowej-Kwaśniewicz na pięćdziesięciolecie pracy naukowej i dydaktycznej" (S. 464-473). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Krason

Katowice

## **Dziecko w relacji intersubiektywności – hermeneutyczne odkrywanie znaczeń literackich w edukacji**

Pytanie dotyczące swoistej edukacyjnej hierarchii ważności w pracy z tekstem literackim na zajęciach z małym dzieckiem wciąż jest kwestią kontrowersyjną i najczęściej poszukuje się na nie odpowiedzi przez pryzmat jednostronnej, często ortodoksyjnie zarysowanej optyki metodycznej, literaturoznawczej czy wreszcie psychopedagogicznej. Niniejsze opracowanie jest próbą wskazania jednej z możliwości pojmowania znaczenia literatury z punktu widzenia jej potencjału wspierającego rozwój dziecka, w której zarówno bierze się pod uwagę eksploracje metodyczne i pedagogiczne, jak i uwzględnia autonomiczność komunikatu literackiego<sup>1</sup>. Nie będę jednak koncentrowała się na penetrowanej wielokrotnie klasyfikacji funkcji poznawczych czy kształcących utworów literackich, co jest – z mojej perspektywy – zagadnieniem już wyczerpanym. Rozważania osadzę w perspektywie hermeneutycznej relacji intersubiektywności, w której zakłada się, iż istotą czytania jest

---

<sup>1</sup> Warto w tym miejscu przypomnieć, iż pole badawcze, reprezentowane przez autorkę oraz kierowany przez nią Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, dotyczące ekspresyjnego spojrzenia na tekst literacki, narodziło się w wymienionej jednostce naukowo-badawczej nieprzypadkowo. Prof. zw. dr hab. Krystyna Heska-Kwaśniewicz zaszczyliła w autorce opracowania zainteresowanie edukacyjnym wymiarem pracy z tekstem, była ona bowiem szczęśliwą uczestniczką Jej zajęć z przedmiotu *Literatura dla dzieci i młodzieży* realizowanych w latach 1986–1987 na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, a potem kontynuowała przygodę z literaturą podczas seminariów magisterskich i doktoranckich także pod Jej kierunkiem. Swoista badawcza fuzja literatury i pedagogiki możliwa stała się jedynie dzięki nieocenionej inspiracji Pani Profesor, wobec której długu metodologicznego oraz czysto ludzkiego autorka opracowania nigdy nie będzie w stanie spłacić.

odnajdywanie znaczenia-tekstu-dla-czytającego<sup>2</sup>. Czytelnik nie jest neutralnym widzem, ale swoistą częścią lektury, starającym się ten literacki świat wyjaśnić i uczynić zrozumiałym dla siebie<sup>3</sup>. Owo odnajdywanie dokonuje się w styczności dwóch płaszczyzn: nadania i odbioru, intersubiektywność komunikowalna<sup>4</sup> zaś oznaczać będzie otwarcie na doznanie jednostkowe autora z jednej strony, a z drugiej – na odnajdywanie/odkrywanie znaczeń przez tego, który czyta tekst.

### **Czytanie ekspresyjne a relacja intersubiektywności – obraz „Ja” w samorealizacji, autokreacji i samoocenie**

Zasadniczym założeniem koncepcji jest uznanie ważności subiektywnych płaszczyzn nadania i odbioru, zatem naturalnym niejako zabiegiem wydaje się w tym kontekście odwołanie się do idei ekspresji, która – za Anną Brzezińską<sup>5</sup> – rozumiana być może jako: ujawnianie „Ja” oraz komunikowanie o „Ja” poprzez naturalne znaki i symptomy. Okazuje się przeto, iż jest ona ważnym ogniwem dialogu człowiek – świat (w naszym rozumieniu: autor – czytelnik – K.K.). I – co istotne – wskazuje na potrzebę wyjścia na zewnątrz poza własną egzystencję w celu szukania osobistej drogi życiowej<sup>6</sup>. Szczepański powie, iż staramy się przymierzyć swój obraz do „wyobrażanego obrazu życia”<sup>7</sup>. Tu naturalnie pojawia się także odniesienie do człowieka podejmującego dialog o charakterze intrapersonalnym, kontemplującego samego siebie, podążającego drogą osobowej przemiany<sup>8</sup>.

Zjawisko kierowania uwagi na własny świat wewnętrzny, które ujawnia się po raz pierwszy w okresie późnego dzieciństwa, ma swoje źródło w usamodzielnianiu się. Dla edukacyjnego wymiaru pracy z komunikatem kulturowym, jakim jest tekst, ma to znaczenie kluczowe. Odkrywamy naszą

<sup>2</sup> Zob. M. JANUSZKIEWICZ: *W-koło hermeneutyki literackiej*. Warszawa 2007, s. 63.

<sup>3</sup> Posługuję się tu rozumieniem stanowiska hermeneutów wobec rzeczywistości społecznej zaczerpniętym z: D. HOWARTH: *Dyskurs*. Przeł. A. GĄSIOR-NIEMIEC. Warszawa 2008, s. 196.

<sup>4</sup> M. JANUSZKIEWICZ: *W-koło hermeneutyki literackiej...*, s. 192–193.

<sup>5</sup> A. BRZEZIŃSKA: *Ekspresja twórcza a projekcja*. W: *Metody projekcyjne – tradycja i współczesność*. Red. H. SĘK. Poznań 1984.

<sup>6</sup> W. PIELASIŃSKA: *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Warszawa 1983, s. 13.

<sup>7</sup> J. SZCZEPAŃSKI: *Sprawy ludzkie*. Warszawa 1984, s. 47.

<sup>8</sup> A. WĄSIŃSKI: *Autokreacja w perspektywie personalno-egzystencjalnej*. W: *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Katowice–Mysłowice 2007, s. 46.

psychikę wraz z osiąganiem wciąż silniejszego poczucia autonomii i odrębności wobec świata zewnętrznego. Dlatego coraz częstsze i głębsze zwracanie się w stronę własnego świata wewnętrznego służy nie tylko zaspokajaniu potrzeby samookreślenia się i wytyczania drogi życiowej, lecz jest także źródłem poczucia bezpieczeństwa<sup>9</sup>. Stąd przesunięcie akcentu na ten obszar, który wytycza przeżycia własne i ich ujawnianie. Brzezińska przypisuje ekspresji znaczenie uzewnętrznienia całego indywidualnego doświadczenia człowieka czy też jej szersze znaczenie – jako obrazu samego siebie<sup>10</sup>. Niezmiernie blisko z tego miejsca do rozumienia relacji intersubiektywności jako pola dla autokreacji<sup>11</sup>, samorealizacji i samooceny (co dla niniejszych rozważań ma charakter kluczowy).

Człowiek – co jest kwestią zasadniczą – powinien traktować siebie jako projekt do zrealizowania, mówi się nawet o tym, że musi on wcielić się w rolę własnego architekta, wówczas staje się niejako swoim dziełem, traktując siebie jako tworzywo, z którego ma powstać konstrukt o niepowtarzalnym wymiarze, oraz twórcę, czyli sprawcę owego dzieła<sup>12</sup>. Zdaniem A. Nowickiego autokreacja jest umiejętnością „wyobrażenia sobie wielu rozwiniętych kształtów i wybierania spośród nich jakiegoś jednego określonego kształtu naszej własnej przyszłości, czyli projektowanie »samego siebie«”<sup>13</sup>. Tekst w tym rozumieniu stanowi bazę podjęcia działań o charakterze autokreacyjnym. Samorealizacja jest bowiem w pełni możliwa jedynie za sprawą procesów współformowania, w których udział bierze autonomiczna aktywność samego podmiotu<sup>14</sup>.

Przez moment zatrzymajmy się jeszcze na sprecyzowaniu rozumienia samooceny, staje się ona bowiem wiodącym aspektem dobrostanu dziecka, a co za tym idzie, ma dla nas zasadnicze znaczenie w procesach wsparcia rozwoju. To zestaw różnorodnych sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, a które dotyczą zarówno aktualnych właściwości, jak i potencjalnych możliwości<sup>15</sup>. Można ją też określać ogólniej jako poczucie własnej wartości<sup>16</sup>. Niebagatelną kwestią pozostaje tu zespolenie samooceny z samo-

<sup>9</sup> Z. WŁODARSKI, A. HANKAŁA: *Jestem człowiekiem i żyję wśród ludzi*. Warszawa 1991, s. 236.

<sup>10</sup> A. BRZEZIŃSKA: *Ekspresja twórcza a projekcja...*

<sup>11</sup> Por.: M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. DUDZIKOWA, M. KOTUSIEWICZ. Białystok 1994, s. 143–145.

<sup>12</sup> M. DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa 1985, s. 203.

<sup>13</sup> M. NOWACZYK: *Fragmenty prac o A. Nowickim*. W: *Wizerunki filozofów i humanistów polskich. Wiek XX*. Red. J. SZMYD. Kraków 2000, s. 249–253.

<sup>14</sup> Z. PIETRASIŃSKI: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. TYSZKOWA. Warszawa 1988, s. 152.

<sup>15</sup> H. KULAS: *Samoocena młodzieży*. Warszawa 1986, s. 6.

<sup>16</sup> *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2: *Psychologia ogólna*. Red. J. STRELAU. Gdańsk 2000, s. 579.

świadomością, ponieważ praca z literaturą właśnie w tym wymiarze przynosi najwięcej korzyści dla wzrastania dziecka. Samoświadomość (*self-awareness*) tłumaczy się jako orientację człowieka we własnej osobowości, a także jako najwyższy poziom świadomości<sup>17</sup>, ukierunkowanej na samopoznanie oraz zrozumienie swojego zachowania się, swoich uczuć, myśli, motywów<sup>18</sup>. Józef Kozielecki pisze, że samoocena (*self-evaluation, self-estimate*) to, obok sądów opisowych, drugi składnik samowiedzy. Dotyczy określenia tego, jaki jestem, co nazywa się wówczas „ja realnym”, natomiast standardy osobiste zwane są „ja idealnym”<sup>19</sup>. „Ja realne” wyraża to wszystko, co jednostka przeżyła lub przeżywa i co stanowi sumę jej życiowych doświadczeń wraz z odniesionymi sukcesami i porażkami. Natomiast „ja idealne” zawiera się w tym, co składa się na osobowość, jaką jednostka chciałaby reprezentować lub jaką być powinna w świetle własnych wyobrażeń, przekonań, ideałów, pragnień i norm moralnych<sup>20</sup>. Taki obszar pojęciowy implikuje bezpośrednio zasadność miejsca literatury w budowaniu samoświadomości – do czego powrócę w kolejnym podrozdziale.

Kontynuując przedstawione konstatacje, można wskazać na to, że zarówno wartością, jak i potrzebą, z której rodzi się ekspresja, jest bycie sobą samym, odpowiedzialnym za siebie, przejawiającym swoje uzdolnienia, rozwijającym aktywność, myśli, potrafiącym nadawać sens doświadczeniu i mającym poczucie spraw ważnych i chęć ciągłego poszukiwania swojego miejsca w świecie.

Taka wykładnia metodologiczna determinuje patrzenie na rolę tekstu, a także przekonuje, że kontakt z dziełem winien eksponować zachowania ujawniające jego indywidualne odczytania, stanowiące jednocześnie szansę na wgląd w samego siebie. Niewątpliwie najpełniejszy wymiar owa ekspozycja może przybrać właśnie w postaci ekspresji, będącej formą samourzeczywistnienia przeżyć wewnętrznych i ich harmonizacji<sup>21</sup>, której dokonywać będziemy w kontakcie z dziełem literackim.

Prześledźmy teraz rolę utworu literackiego w formułowaniu podstaw krystalizacji wiedzy o sobie, uzewnętrznianiu swoich stanów psychicznych i odnajdywaniu ich na zewnątrz.

<sup>17</sup> P.G. ZIMBARDO: *Psychologia i życie*. Warszawa 1999, s. 121.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>19</sup> J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa 1986, s. 73.

<sup>20</sup> L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenie samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa 1976, s. 41.

<sup>21</sup> B. SUCHODOLSKI: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1968, s. 234.

## Formuła relacji intersubiektywności – literatura polem ekspresyjnej autokreacji i samooceny

Podczas kontaktu z literaturą dziecko zaspokaja niejasne jeszcze potrzeby psychiczne związane z własną, niedojrzałą egzystencją. Maria Tyszkowa pisząc o roli literatury w budowaniu obrazu samego siebie, podkreśla, że dostarcza ona „przeżyć kształtujących umiejętność autoanalizy, uświadamiania sobie własnych przeżyć i ich werbalizacji. [...] Uświadomienie sobie własnych przeżyć i dążeń, a także lęków i niepokojów [...] jest z kolei nieodzownym warunkiem ich opanowywania i kontroli. Literacka eksterioryzacja wewnętrznych doznań człowieka stwarza jedyną w swoim rodzaju możliwość uczenia się ich rozpoznawania, nazywania i analizy, a także sposobu wyrażania w danym społeczeństwie”<sup>22</sup>. Obcowanie z tekstem literackim pozwala więc wnikać w wewnętrzne życie ludzi, wprowadzić pośrednio, metaforycznie, ale okazuje się to wystarczającym doświadczeniem zapożyczonym.

W literaturze odnaleźć można refleksy wewnętrznych stanów psychicznych, to dzięki nim zobaczymy idealne wizje siebie samego i świata, wyjdziemy poza istniejące informacje, dotychczasowe doświadczenia. Dla odbiorcy stanowi to niezastąpione źródło wiedzy o wartościach, przeżyciach, uczuciach, zachowaniach innych osób.

Martha C. Nussbaum, odnosząc się do edukacji literackiej na poziomie akademickim (adekwatne staje się też takie stanowisko dla kształcenia młodego ucznia), powie, że „literacka wyobraźnia jest doskonałym przygotowaniem do etycznych działań. Nawyki empatii i snucia domysłów sprzyjają kształtowaniu pewnego typu obywatelstwa oraz określonego rodzaju wspólnoty, która pielęgnuje empatyczne udzielanie odpowiedzi na potrzeby innych oraz rozumie różne okoliczności kształtujące te potrzeby z uwzględnieniem odrębności i prywatności innego. Dzieje się tak, ponieważ literacka wyobraźnia pobudza głęboki namysł nad losem postaci oraz przypisuje im bogate życie wewnętrzne, niedostępne całkowicie zewnętrznemu oglądowi”<sup>23</sup>.

Postaci bohaterów, często bardzo wyraziste i zróżnicowane z punktu widzenia psychicznych potrzeb dziecka, dostarczają odbiorcy emocji i napięć, które w wyniku układów fabularnych ulegają rozładowaniu i zaspokajaniu, a w dalszej kolejności stają się narzędziem autokreacji. Dzieło literackie uaktywnia bogatą sferę skojarzeń, identyfikacja zaś z postaciami tekstu uczy nowego spojrzenia,

<sup>22</sup> *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Red. M. TYSZKOWA. Warszawa–Poznań 1979, s. 42.

<sup>23</sup> M.C. NUSSBAUM: *Wyobraźnia literacka*. W: EADEM: *W trosce o człowieczeństwo. Kłasyka obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. MĘCZKOWSKA. Wrocław 2008, s. 101.



inspiruje do poszukiwań i stawiania pytań<sup>24</sup>. Dziecko wchodząc w wewnętrzne światy innych ludzi, przez odtworzenie sobie w wyobraźni ich doznań, wspierane jeszcze mocnym zaangażowaniem emocjonalnym, buduje obraz samego siebie. Obraz ten pomaga w mobilizacji sił do realizacji zamierzonych celów życiowych<sup>25</sup>. Osobowość formuje się przecież w wyniku długotrwałej pracy związanej przede wszystkim ze świadomością samorozwoju. Literatura jest jednym z podstawowych czynników konstytuujących własny świat wartości dziecka<sup>26</sup>. Sprzyja również zabarwianiu własnego wewnętrznego życia wartościami „świata przedstawionego” oraz inicjuje proces interioryzacji tych wartości<sup>27</sup>.

Nie bez znaczenia pozostaje formuła organizacji zajęć z literaturą, która stymulować będzie sferę samoświadomości i poczucia własnej wartości przez specyficznie zarysowane ekspresyjne działania autokreacyjne.

Założeniem wyjściowym jest połączenie interpretacji tekstu z działaniem ekspresyjnym, podjętym w polu emocjonalnego pobudzenia, powstałego w kontakcie z dziełem. Przy czym ekspresja staje się swoistym ujściem napięcia emocjonalnego i potrzebą wyartykułowania osobistych przemyśleń i refleksji. Tworzy to specjalną perspektywę własnego nadawania znaczeń tekstowi przez pryzmat posiadanego doświadczenia i możliwości intelektualnych oraz emocjonalnej dojrzałości<sup>28</sup>. Po inicjalnym obcowaniu z tekstem następuje, zaprojektowane przez nauczyciela, twórcze zadanie do wykonania przez dziecko, podczas którego ujawnia się projekcja i asocjacje, co pociąga za sobą możliwość wglądu i hermeneutycznego wyjaśniania rzeczywistości – także pozatekstowej<sup>29</sup>. Zadanie to opiera się na ekspresji artystycznej, plastycznej, muzycznej lub parateatralnej, co intensyfikuje jeszcze projekcyjność formuły zajęć. Dzięki tej strategii realizujemy wszystkie wcześniej przywołane przesłanki zaistnienia edukacyjnie pojętej relacji intersubiektywności, która obcowanie z literaturą czyni ciągłym, wielokierunkowym i wielopłaszczyznowym procesem, podczas którego dzieło literackie wpływa na odbiorcę, będąc jednocześnie współtworzonym przez czytelnika. Zależność ta – co dla

<sup>24</sup> M. WRÓBLEWSKA: *Osobiste i społeczne treści doświadczeń w kontakcie z literaturą – aspekty stymulacji rozwoju*. W: *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*. Red. J. MALICKI, K. KRASOŃ. Katowice 2005, s. 38.

<sup>25</sup> A. BALUCH: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa 1987, s. 67.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 70.

<sup>27</sup> E. STARORYPIŃSKA: *Pedagogiczne aspekty obcowania dziecka z literaturą*. W: *Sztuka dla dzieci...*, s. 173.

<sup>28</sup> Pełną koncepcję takiej analizy znaleźć można w: K. KRASOŃ: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice 2005.

<sup>29</sup> Przykładowe projekty działań wyjaśniających zainteresowany czytelnik odnaleźć może w: K. KRASOŃ: *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wsparciu rozwoju dziecka*. Kraków 1999.

nas prymarne – jest obustronna: odbiorcę kształtuje dzieło, determinując budowanie zrównoważonej samooceny czytelnika, a samo dzieło swoiście przekształcone zostaje przez odbiorcę<sup>30</sup>, ujawniając dziecięce autokreacyjne skłonności i dając asumpt do poszukiwania samodoskonalenia się i zmiany. Jak skuteczne jest działanie takiej procedury, ukaże kolejny podrozdział.

## Implikacje empiryczne

By wskazać skuteczność opisanej formuły zastosowania ekspresyjnych interpretacji tekstu, powołam się na empiryczne eksploracje, podjęte w Zakładzie Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Uniwersytetu Śląskiego w latach 2007–2008. Prezentowane wyniki są jedynie zarysowaniem rozległych badań, które przytaczam w celu swoistego udokumentowania stosowności postulowanej w opracowaniu procedury, mają one – z uwagi na ograniczoną obszerność tego tekstu – wymiar ledwie inicjalnych konstatacji. Zainteresowanych szczegółowo procedurą eksperymentalną odsyłam do rozpraw wskazanych w przypisach.

Pierwsza egzemplifikacja dotyczy możliwości stymulowania kompetencji autokreacyjnych w wyniku zastosowania ekspresyjnej interpretacji tekstu literackiego w klasie III szkoły podstawowej<sup>31</sup>. Badania eksperymentalne, gdzie czynnikiem wprowadzonym jako zmienna niezależna były zajęcia oparte na ekspresyjnej analizie utworów literackich, przeprowadzono za pomocą Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych, rezultaty ilościowe dociekań zaś przedstawić można w postaci zebranych punktów z pomiaru wstępnego (tabela 1) (poczynionego przed zajęciami) i końcowego (po zakończeniu działań ekspresyjnych).

Tabela 1

**Wyniki z badań początkowych i końcowych uczniów klasy III**

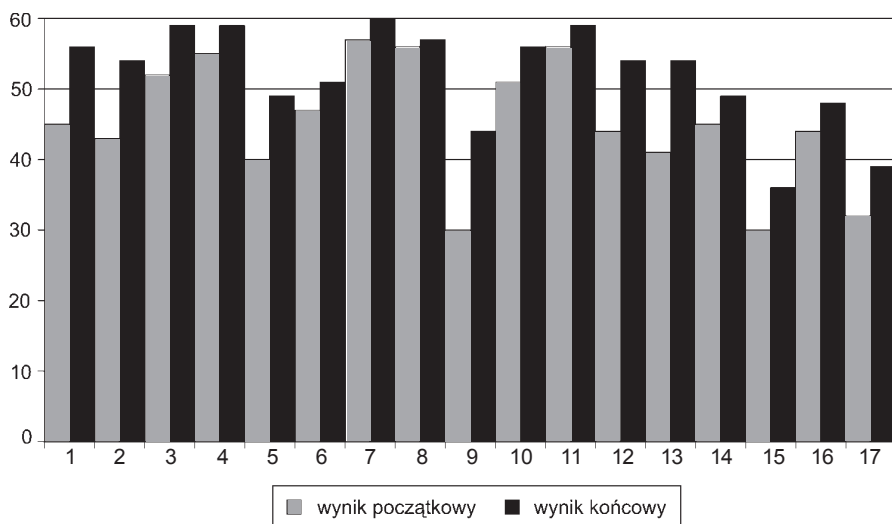
Wyniki	Uczniowie według numeru w dzienniku																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Początkowy	45	43	52	55	40	47	57	56	30	51	56	44	41	45	30	54	32
Końcowy	56	54	59	59	49	51	60	57	44	56	59	54	54	49	36	58	39

<sup>30</sup> M. WRÓBLEWSKA: *Osobiste i społeczne treści doświadczeń w kontakcie z literaturą – aspekty stymulacji rozwoju...*, s. 38.

<sup>31</sup> Badania zaprezentowane zostały szczegółowo w: A. TOMCZOK: *Wpływ analizy ekspresyjnej tekstu na potencjał autokreacyjny dziecka w klasie trzeciej* [Niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem dr hab., prof. UŚ K. Krasoń, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007].



Czytelniejsza jest jeszcze prezentacja ikoniczna (wykres 1), gdzie wyraźnie widać zmiany pojawiające się w obrębie kompetencji autokreacyjnych po zastosowaniu cyklu zajęć. Rozmiar modyfikacji wydaje się proporcjonalny do czasu oddziaływania strategią ekspresyjną (ok. 6 miesięcy) i wskazuje na zmianę w każdym niemal analizowanym przypadku.



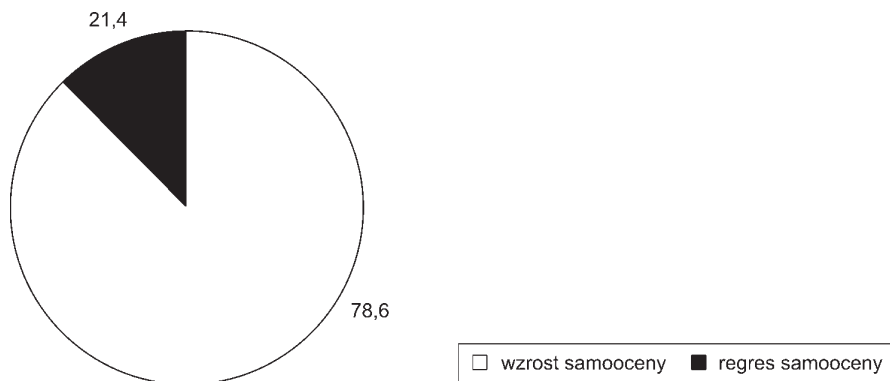
Wykres 1. Wyniki badań początkowych i końcowych uczniów klasy III

Eksploracja końcowa wykazała wzrost poziomu kompetencji autokreacyjnych aż u 12 uczniów, w tych przypadkach zdiagnozowano bardzo wysoki poziom badanych kompetencji, co stanowi 70% populacji (w pomiarze początkowym taki pułap wyników uzyskało tylko 41% dzieci). 3 uczniów osiągnęło wysoki poziom kompetencji autokreacyjnych, 2 uczniów wykazało się średnim poziomem, co stanowi odpowiednio 18% i 12% badanych. Natomiast żaden uczeń nie wykazał niskiego poziomu kompetencji autokreacyjnych (w pomiarze wstępnym niski poziom reprezentowało 12% uczniów).

Drugi aspekt, na który chciałabym zwrócić uwagę, to możliwość stymulowania zrównoważonej samooceny uczniów<sup>32</sup>, tym razem eksploracja dotyczyła adolescentów, badania zaś przeprowadzono w męskiej klasie technikum. Okazuje się, iż potocznie rozumiane „ściśle” inklinacje młodzieży w żadnym razie nie decydowały o słabszym powodzeniu zajęć opartych na

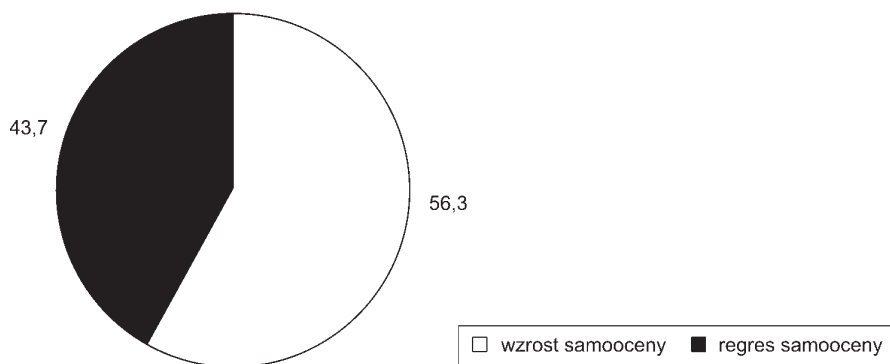
<sup>32</sup> Funkcję narzędzia w opisywanych badaniach spełnił Inwentarz Samowiedzy inspirowany wprawdzie przez J.J. Sherwood's *Inventory of the self-concept*, znacznie jednak odbiegający od oryginału, opracowany i zaadaptowany do badania młodzieży polskiej przez M. Tukallo i R. Wiechnik; zob. *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*. Red. P. BRZOZOWSKI. Warszawa 1995, s. 96–108.

ekspresyjnym doświadczaniu i odkrywaniu dla siebie tekstu literackiego. Poniżej przedstawione zostaną procentowe rozkłady zmiany poziomu samooceny chłopców, poddanych cyklowi zajęć eksperymentalnych<sup>33</sup>, w uogólnionym ujęciu.



Wykres 2. Procentowy rozkład wyników zmiany samooceny globalnej w grupie poddanej eksperymentowi

W grupie eksperymentalnej – co zobrazowane zostało wykresami – poziom samooceny wzrósł u 78,6% badanych i zmalał u 21,4% (wykres 2). Z kolei w grupie kontrolnej wzrost nastąpił u 56,3%, a spadek u 43,7% (wykres 3).



Wykres 3. Procentowy rozkład wyników zmiany samooceny globalnej w grupie kontrolnej

Uzyskana proporcja egzemplifikuje ponad 22-procentową różnicę zarówno we wzroście, jak i w spadku samooceny między grupą eksperymentalną a kontrolną na korzyść tej pierwszej, co jest potwierdzeniem wartości

<sup>33</sup> Badania zaczerpnięto z M. MENDEK: *Techniki biblioterapeutyczne a samoocena młodych mężczyzn* [Niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem dr hab. prof. UŚ K. Krasoń, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008].

zajęć ekspresyjnych podejmowanych na kanwie literatury także w innym, niż badany poprzednio, przedziale wiekowym.

## Zakończenie

Posługując się dorobkiem psychologii humanistycznej stwierdzamy, że każda jednostka dysponuje własnym uświadomionym planem życia, wykazuje nie tylko dyspozycje kreacyjne, ale również autokreacyjne. Wystarczy jedynie stworzyć jej warunki do ich pobudzenia i rozwoju, a miarą ich urzeczywistnienia będzie posiadany obraz „ja”<sup>34</sup>. Obraz ten rozumiany jako zbiór unikatowych doświadczeń i wydarzeń z własnego życia, interpretowanych przez jednostkę we właściwy sposób, może być w przyszłości podstawą do świadomego budowania koncepcji siebie<sup>35</sup>. Proces uczenia i rozumienia siebie ma charakter konstrukcyjny, a nie reprodukcyjny, w edukacji kreatywnej, o którą dopominamy się pośrednio i w tym opracowaniu, koncentrujemy się na stwarzaniu warunków do refleksji biograficznej, a zatem do współformowania siebie przez poznawanie stanu wyjściowego i kreowanie przyszłych wizji własnej osoby, przez twórcze konstruowanie osobistych planów na przyszłość<sup>36</sup>. Celem edukacji, dla nas edukacji literackiej, której jedną z możliwych strategii zaprezentowano, staje się samorealizacja, a w tym kontekście i samoakceptacja, będąca wynikiem pozytywnego, adekwatnego obrazu siebie. Natomiast narzędziem samorealizacji jest autokreacja rozumiana jako samodzielne planowanie i realizowanie własnego rozwoju<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> J. USZYŃSKA-JARMOC: *Rozwijanie dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych dzieci poprzez twórczą aktywność werbalną i plastyczną*. Cz. 4: *Twórczość a edukacja*. W: *Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. POPEK. Lublin 2004, s. 318–319.

<sup>35</sup> M. ŁAGUNA: *Zmiany obrazu siebie pod wpływem oddziaływań o charakterze edukacyjnym*. „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 5, s. 402–407.

<sup>36</sup> Z. PIETRASIŃSKI: *Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju człowieka*. „Przegląd Psychologiczny” 1990, T. 35, nr 1, s. 79–89.

<sup>37</sup> J. USZYŃSKA-JARMOC: *Rozwijanie dyspozycji kreacyjnych...*, s. 318.